DOCUMENT RESUME

ED 469 304 EA 031 916

AUTHOR	Lashway, Larry
TITLE	Haciendo que los colegios se hagan responsables por el logro (Holding Schools Accountable for Achievement). ERIC Digest.
INSTITUTION	ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene, OR.
SPONS AGENCY	Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
REPORT NO	EDO-EA-99-6
PUB DATE	1999-09-00
NOTE	4p.; Digest number 130. For English version, see ED 434 381. Translated by CENLADEC (Centro Latinoamericano para el Desarrollo, la Educacion y la Cultura), Universidad de Playa Ancha.
CONTRACT	ED-99-CO-0011
AVAILABLE FROM	ERIC Clearinghouse on Educational Management, 5207 University of Oregon, Eugene, OR 97403-5207. Tel: 541-346-5044; Tel: 800-438-8841 (Toll Free); Fax: 541-346-2334; Web site: http://www.eric.uoregon.edu. For full text: http://eric.uoregon.edu/publications/digests/spanish/digest130.html.
PUB TYPE	ERIC Publications (071) -- ERIC Digests in Full Text (073)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Academic Achievement; *Academic Standards; *Accountability; *Change Strategies; Educational Change; *Educational Improvement; Elementary Secondary Education; *Program Effectiveness; Teacher Motivation
IDENTIFIERS	ERIC Digests

ABSTRACT

This digest in Spanish describes the key features of current accountability systems and explores their implications for administrators. It discusses various aspects of accountability systems, such as rigorous content standards and the alignment of professional development with standards and test results, and how these elements work together to improve student learning. The text outlines ways that accountability systems motivate teachers, and describes the difference between extrinsic and intrinsic motivation systems. The digest emphasizes the need for school leaders to understand what motivates their staff when assembling an accountability system. Various systems are in operation in states and school districts, and the paper discusses the effectiveness of new accountability systems throughout the U.S. Although 48 states now test their students, only 19 publicly rate school performance, and just 14 provide monetary incentives for good performance. Accountability systems can also create some troubling issues, such as teachers narrowing their efforts to focus on test preparation. Ways in which schools can meet new accountability expectations include monitoring vital indicators, aligning professional development with improvement goals, and developing a positive mind set. The digest closes with a list of what school leaders can do, such as promoting a safe and orderly school environment, to ensure that an accountability plan will succeed. (Contains 12 references.) (RJM)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 469 304

ERIC DIGEST

SEPTIEMBRE 1999 NUMERO 130 EDO-EA-99-6

Haciendo que los colegios se hagan responsables por el logro

Por Larry Lashway

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

EA 031 910

BEST COPY AVAILABLE

ERIC DIGEST

SEPTIEMBRE 1999 NUMERO 130 EDO-EA-99-6

Haciendo que los colegios se hagan responsables por el logro

Por Larry Lashway

La mayoría de la gente está de acuerdo con un simple, pero poderoso principio de justicia: los logros debieran ser premiados. El mejor estudiante debiera obtener una "A", el mejor trabajador debiera obtener un aumento.

De tal manera que el llamado hacia una mayor responsabilidad de los colegios ha encontrado una receptiva audiencia nacional. En un tiempo de aumento en los costos y detrimento en los resultados, los norteamericanos pensaron que era de simple sentido común hacer a los educadores responsables. Los educadores podrán cuestionar ciertas políticas específicas, pero raramente discutirán que ellos *no* debieran ser responsables.

Durante la década pasada, prácticamente todos los Estados han rediseñado sus sistemas de responsabilidades, no solamente estableciendo expectativas más exigentes, sino que cambiando el enfoque de las entradas inputs a los resultados. Quienes dirigen los colegios en la actualidad no sólo deben hacerlo bien, sino que además deben demostrar que lo están haciendo bien. El presente *Digest* describe las características más importantes del sistema actual de responsabilidades y explora sus implicaciones para los administradores.

¿Cuáles son las características del sistema actual de responsabilidades?

En un tiempo, tanto los directores como los profesores podían satisfacer las demandas de responsabilidad simplemente trabajando duro y siguiendo estándares profesionales aceptados. En contraste, el movimiento actual de responsabilidades hace énfasis en los resultados. El Consejo Regional de Educación del Sur (1998) identifica cinco elementos esenciales en el sistema de responsabilidades actual. Estándares rigurosos de contenido se establecen; se evalúa el progreso de los alumnos; el desarrollo profesional se relaciona con los estándares y resultados; se reportan públicamente; y llevan a recompensas, sanciones y la asistencia predeterminada.

Estos elementos son articulados en conjunto para proveer un esfuerzo coordinado y así incrementar el aprendizaje en los estudiantes. Los estándares proveen un claro e inequívoco objetivo que permite conocer a los maestros donde debe ser enfocada la atención. Evaluaciones cuidadosamente diseñadas proveen pruebas concretas del progreso hacia el logro de los objetivos. El desarrollo profesional es relacionado con los estándares para ayudar a los colegios a desarrollar la capacidad de alcanzar sus objetivos. El reporte público de los resultados pone presión en cada colegio para alcanzar los objetivos. Finalmente, los premios y sanciones dan un veredicto oficial de los esfuerzos del colegio.

Susan Fuhrman (1999) ve varias características adicionales en los sisremas más nuevos un enfoque en el establecimiento en vez del distrito como unidad de mejoramiento; el uso de continuas estrategias de mejoramiento en vez del arreglo por una sola vez y un sistema de evaluaciones más desarrollado que vaya más allá de aprobar o reprobar.

¿Cómo los sitemas de responsabilidades actuales motivan a los profesores?

El actual sistema de responsabilidades está basado en la creencia que las personas tienen un mejor desempeño cuando tienen un objetivo claro y cuando su rendimiento tiene consecuencias bien definidas. El deseo de obtener recompensas o evitar sanciones mantendrá por lo tanto a los profesores enfocados en el mejoramiento de los estudiantes. Esta clase de motivación externa es familiar e intuitivamente verosímil para la mayoría de las personas, quienes pueden fácilmente recordar situaciones donde su comportamiento fue determinado por algún tipo de recompensa. Sin embargo, los críticos sostienen que la motivación externa, aunque exitosa en el corto plazo, puede eventualmente socavar los objetivos de largo plazo de la reforma educacional. Kennon Sheldon y Bruce Biddle (1998), por ejemplo, citan pruebas de que la motivación intrínseca construida sobre la confianza lleva a un aprendizaje más significativo que la motivación externa construida sobre el control.

Susan Mohrman y Edward Lawler (1996) utilizan los descubrimientos de la teoría de expectativas para sugerir que la motivación intrínsica como la extrínsica juegan un papel en el comportamiento del profesor. Sostienen que los maestros están motivados para alcanzar un objetivo determinado cuando consideran que les proporcionará resultados personales (recompensas sicológicas o materiales) y cuando consideran que es alcanzable.

In fortunadamente, lo que esperan los profesores pueden llevarlos a crear expectativas que van en contra de los objetivos de la reforma. Por ejemplo, los profesores pueden creer que los estudiantes no son capaces de alcanzar los nuevos estándares, o que el colegio no les proveerá con los recursos necesarios. En tales situaciones, una recompensa tangible no será suficiente para motivar el comportamiento esperado.

Charles Abelman y Richard Elmore encontraron que los colegios tienen sistemas de responsabilidad *interna* que determinan cómo responderán a las demandas externas. Algunos colegios están dominados por la responsabilidad personal, siendo cada profesor responsable por su propio sentido valórico. En otros colegios, los docentes comparten un conjunto de expectativas que guían las acciones individuales de los profesores. Aun en otros colegios, el no alcanzar las expectativas tiene consecuencias, como por ejemplo, el despido.

Abelman y Elmore notan que la naturaleza de estas responsabilidades internas tendrá un impacto significativo en la respuesta de los colegios a los estándares impuestos por el Estado. Dependiendo de cuán cerca las demandas externas se relacionan con las expectativas internas, ellas podrán ser adoptadas, rechazadas o aceptadas selectivamente.

¿Cuán efectivos son los nuevos sistemas?

A primera vista, el movimiento centrado en la responsabilidad ha sido altamente exitoso: cuarenta y ocho Estados en la actualidad evalúan a sus

UNIVERSIDAD
DE PLAYA ANCHA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
VALPARAISO

EA 031910

alumnos; treinta y seis de los cuales publican anualmente "tarjetas de informes" sobre colegios específicos. No todos los Estados, sin embargo, han adoptado el espectro completo de las herramientas de responsabilidad. Sólo diecinueve publican las tazas de rendimiento del colegio; sólo catorce proveen incentivos monetarios por buen rendimiento, mientras que dieciséis tienen la autoridad para tomar el control de los colegios que fracasen; y solamente dos han intentado unir las evaluaciones de los profesores con el rendimieto de los alumnos. (Lynn Olson, 1999a).

Se suma a esto que otros críticos han cuestionado otros componentes de la responsabilidad. Por ejemplo, el rigor de los estándares puede variar considerablemente de Estado a Estado (Lynn Olson 1999b). Algunos educadores temen que un enfoque demasiado estrecho, centrado en los resultados de los exámenes, desmoralizará a los profesores en los colegios de bajos resultados, aumentará prácticas de empleo poco éticas y limitará el programa a lo que pueda ser medido fácilmente (Mack McCary y colegas 1997).

Furhman ha identificado una cantidad de problemas. Hay recurrentes dudas acerca de cómo medir el rendimiento de los estudiantes y determinar su progreso; por ejemplo, comparar el cuarto grado de este año con el cuarto grado del año pasado, supone que los dos grupos son comparables. Los incentivos pueden tener efectos nocivos, llevando a los maestros a estrechar sus esfuerzos, enfocándose en la preparación de los estudiantes para que aprueben los exámenes. Además, presiones políticas a veces llevan a los legisladores a retractarse cuando las consecuencias comienzan a afectar a los estudiantes, como ha pasado recientemente cuando legisladores de Wisconsin rehusaron financiar un examen de graduación que implicaba una alta contribución.

Debido a que muchos de los nuevos sistemas no están operando completamente, el impacto en el logro de los estudiantes es incierto.

Cuando Robin Lake y colegas (1999) estudiaron el impacto de los colegios de Washington con los estándares y los sistemas de evaluación del Estado, encontraron que algunos colegios mostraron avances significativos y otros indicaron sólo una pequeña o ninguna mejora. La mayoría de los colegios informaron que habían sentido la presión por responsabilidad y que habían hecho de la mejora en las notas de los exámenes una prioridad importante.

La experiencia de Virginia, donde menos del 7% de los colegios estatales alcanza los estándares del Estado del en el primer y segundo año de la evaluación, sugiere que los estándares más altos, por si solos, no llevan a hacer milagros.

¿Cómo los colegios alcanzan las nuevas expectativas de responsabilidad?

Considerando que los estándares y las evaluaciones que en la actualidad determinan la responsabilidad son generados a nivel estatal, los avances sólo pueden ocurrir a nivel local. Monitorear indicadores vitales, relacionar el desarrollo profesional con los objetivos de las mejoras y desarrollar un tipo "positivo de actitud mental" son acciones claves que sólo pueden ocurrir a nivel local (Nancy Law).

Los colegios de Washington que mejoraron con éxito las notas de los alumnos tomaron una actitud activa y coordinada para lograr el mejoramiento. Se enfocaron en desarrollar las habilidades de los estudiantes en unas pocas áreas claves, trabajaron en colaboración y buscaron ayuda en forma activa. Los profesores estuvieron dispuestos a renunciar a sus lecciones favoritas para dejarle espacio a las áreas prioritarias (Lake y Colegas).

McCary y Colegas (1997) enfatizan la importancia de desarrollar una "cultura de responsabilidades" concebida localmente, que internalice y mejore las demandas externas. Describen un distrito que comenzó seleccionando cuarenta y dos indicadores (además de aquellos requeridos por el Estado) que reflejaban elementos claves en la salud académica (por ejemplo, índices de finalización de cursos, lectura de libros en casa, incidentes disciplinarios). Los indicadores fueron usados para estimular la discusión referente al clima escolar y al aprendizaje de los alumnos y ayudaron a desarrollar una visión común de mejoramiento. Las discusiones fueron avaladas por entrenamiento específico para los profesores, con énfasis en la autoevaluación e investigación sobre la conducta.

¿Cuál es el papel de los líderes?

Para responder tanto a la demanda por responsabilidad como para manejar otros complejos asuntos educacionales, el liderazgo es crucial. Por ejemplo, Abelmann y Elmore notan que los colegios mejor preparados para tener éxito son aquellos que cuentan con directores fuertes que están dispuestos a alimentar y desarrollar una visión común.

La asociación de directores de Washington (Association of Washington School Principals) (1998) puntualiza siete responsabilidades claves para los líderes de los colegios: promover un medio ambiente seguro y ordenado en el colegio; sostener una cultura escolar de permanente mejoramiento; implementar planes basados en datos para mejorar los logros de los alumnos; implementar evaluaciones basadas en estándares, monitorear los planes de mejoramiento en los colegios, administrar recursos financieros y humanos para alcanzar los objetivos que se quieren lograr y trabajar con los colegas, padres y miembros de la comunidad para promover el aprendizaje de los alumnos. A su vez los distritos y Estados deben proveer a los directores con apoyo en su autoridad y apoyo general adecuado.

Más allá del colegio, los funcionarios del distrito deben entregar un marco de planificación y de política, así como recursos para el desarrollo profesional y el mejoramiento de los colegios. Por ejemplo, el distrito de Sacramento, California, provee equipos de asistencia para aquellos colegios de bajo rendimiento y entrena a los directores para trabajar con sesiones de mejoramiento de instrucción personalizada. (Law).

Referencias

Abelmann, Charles, and Richard Elmore. *When Accountability Knocks, Will Anyone Answer?* Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, 1999. 59 pages. ED 428 463.

Association of Washington School Administrators. *Progress Report: Principal Accountability Task Force*. www.awsp.org/atfprogrept.htm March 25, 1999

Education Commission of the States. *Accountability—State and Community Responsibility*. Denver, Colorado: Education Commission of the States, 1998. 19 pages. ED 419 277.

Fuhrman, Susan H. "The New Accountability." *CPRE Policy Briefs* RB-27 (January 1999): 1-11.

Lake, Robin J.; Paul T. Hill; Lauren O'Toole; and Mary Beth Celio. *Making Standards Work: Active Voices, Focused Learning*. Seattle: Center on Reinventing Public Education, 1999.

Law, Nancy. "Value-added Assessment and Accountability." *Thrust for Educational Leadership* (January-February 1999): 28-31.

McCary, Mack; Joe Peel; and Wendy McColskey. *Using Accountability as a Lever for Changing the Culture of Schools: Examining District Strategies*. Greensboro, North Carolina: SERVE, 1997. 69 pages. ED 408 697.

Mohrman, Susan Albers, and Edward E. Lawler III. "Motivation for School Reform." in *Rewards and Reform: Creating Educational Incentives That Work*, edited by Susan H. Fuhrman and Jennifer A. O'Day. 115-43. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. ED 426 453.

Olson, Lynn. "Shining a Spotlight on Results." *Quality Counts '99. Education Week* 18, 17 (January 11 1999a): 8-10.

Olson, Lynn. "Rating the Standards." *Quality Counts '99. Education Week* 18, 17 (January 11 1999b): 107-09.

Sheldon, Kennon M., and Bruce J. Biddle. "Standards, Accountability, and School Reform: Perils and Pitfalls." *Teachers College Record* 100, 1 (Fall 1998): 164-80. EJ 576 474.

Southern Regional Education Board. *Getting Results: A Fresh Look at School Accountability*. Atlanta: Southern Regional Education Board, 1998. 31 pages. ED 426 510.

Un producto de ERIC Clearinghouse on Educational Management • Facultad de Educación, Universidad de Oregon • Eugene, Oregon 97403

Este artículo se publicó gracias a la Universidad de Oregon y se tradujo por CENLADEC (Centro Latinoamericano para el Desarrollo, la Educación y la cultura). De la Universidad de Playa Ancha. El artículo es de difusión pública y se puede reproducir libremente .

CENLADEC@UPA.CL/ Fono: 56-32-283504 • Fax: 56-32-280671

Traducción por Amado Lascar, amado@darkwing.uoregon.edu

EA 031 916

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

	This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.
X	This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").